

## Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain

Thérèse Nault et Jacques Fijalkow

Volume 25, numéro 3, 1999

La gestion de classe

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/032009ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/032009ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451–466.  
<https://doi.org/10.7202/032009ar>

# Introduction

## La gestion de la classe: d'hier à demain

Thérèse Nault  
Professeur

Université du Québec à Montréal

Jacques Fijalkow  
Professeur

Université Toulouse le Mirail

### *Introduction*

La gestion de classe est devenue une compétence reconnue de l'enseignant qui œuvre tant en formation initiale qu'en formation continue. Cette compétence est omniprésente dans les pratiques quotidiennes qui ont cours à chaque instant en salle de classe. Cette compétence, bien gérer une classe, sert même aux décideurs scolaires de critère implicite dans l'évaluation des enseignants en instance de permanence ou de titularisation. Enfin, depuis les années soixante-dix, cette compétence captive les intervenants du monde de l'éducation. Afin d'explicitier l'importance de cette compétence dans la profession enseignante et la façon dont les enseignants se l'approprient, nous cherchons d'abord à définir ce qu'on entend par ce concept de gestion de classe et tentons ensuite de situer l'importance acquise par cette question au fil du temps.

### *La gestion de classe dans le contexte américain*

Le concept de gestion de classe s'est grandement transformé au cours des trois dernières décennies dans les recherches nord-américaines. Sa signification, réservée au départ à l'ordre et à la discipline dans la classe (McQueen, 1992; Burden, 1995), s'est peu à peu élargie pour englober maintenant l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage (Doyle, 1986; Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Nault, 1999). Le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, il peut être employé avec des variantes de sens par différents utilisateurs. Si le concept a ainsi évolué, on

peut supposer qu'il évoluera encore, au fur et à mesure que la réalité éducative se modifiera, et que les recherches empiriques qui s'y rapportent se développeront.

Si la définition initiale de la gestion de classe concernait essentiellement les phénomènes d'ordre disciplinaire, des recherches empiriques sur cette question ont fait apparaître d'autres éléments cruciaux. Elles ont permis d'identifier des pertes du temps réel d'apprentissage liées à des répétitions de comportements et de consignes au début et à la fin d'une leçon (Kounin, 1970; Yinger, 1977, *in* Clark et Peterson, 1986; 1979; Arlin, 1979; Leinhardt, Weidman et Hammond, 1987; Jones, 1987; Brophy, 1988; Charlier, 1989; Burden, 1995; Yorke, 1998) et lors des transitions dans le déroulement d'une leçon (Struyk, 1991). D'autres éléments qui concernent l'établissement d'un mode adéquat de fonctionnement lors de la première rencontre avec les élèves (Nault, 1993; Nault, 1999) ont aussi été inclus dans la gestion de classe. Une synthèse de ces savoirs a conduit au développement d'un modèle de gestion de classe basé sur l'ensemble des actes réfléchis d'un enseignant, actes qui président aux mises en œuvre d'une situation ou d'une série de situations pédagogiques en vue de produire des apprentissages (Nault, 1994, 1998).

Ainsi, depuis une trentaine d'années, à partir d'études menées sur les pratiques enseignantes, a émergé un ensemble de savoirs relatifs à la compétence à gérer des classes. Le concept de gestion de classe apparaît maintenant comme une entité fondamentalement psychosociologique portant sur la manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues. On notera que, si aucun auteur du présent numéro thématique ne se réclame de la définition étroite du concept de gestion de classe, certains ont même tendance à élargir le champ d'études considéré.

### *La gestion de classe dans le contexte européen*

Dans le contexte européen francophone, la réflexion sur la gestion de classe est liée aux promoteurs de l'éducation nouvelle. Parmi eux, Freinet est un de ceux qui ont le plus marqué ce sujet, si bien que cette question apparaît comme une de ses préoccupations centrales dont voici quelques aspects. Pour lui, la discipline est intimement reliée à l'organisation spatiotemporelle et technique d'une situation d'apprentissage.

Il est intéressant de relever tout d'abord que Freinet comprend très tôt que la question de la discipline ne doit pas être traitée séparément de la question du travail scolaire. Il le dit et le redit.

L'ordre et la discipline de l'École moderne, c'est l'organisation du travail (Freinet, 1964, rééd. 1994, 2, p. 407).

Le souci de la discipline est en raison inverse de la perfection dans l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves (*idem*, 1, 311).

L'efficiencia intellectuelle, morale, sociale, de notre éducation n'est pas conditionnée exclusivement, comme on a voulu trop longtemps nous le faire croire, par la personnalité de l'éducateur ou la valeur magique d'une méthode. Elle est fonction du matériel employé, de la perfection de ce matériel et de l'organisation technique du travail (*Ibid.*, 1, 74).

C'est d'ailleurs par ce biais de l'organisation matérielle et technique de la classe que nous résolvons, nous, le problème de la discipline (*Ibid.*, 1, 75).

Avec l'esprit pragmatique de quelqu'un qui est habitué à être confronté à des problèmes pratiques, Freinet propose alors une organisation extrêmement précise du travail en huit ateliers spécialisés. Ces ateliers concernent l'ensemble des savoirs à acquérir et vont donc bien au-delà des savoirs livresques classiques. Les quatre premiers se rapportent au travail de base et correspondent à des activités professionnelles ou domestiques, aujourd'hui disparues dans leur forme précise, mais auxquelles on pourrait trouver des équivalents dans les conditions de vie actuelle. Les quatre autres sont des «ateliers d'activité évoluée, socialisée, intellectualisée» (*Ibid.*, 1, 306). On y trouve, mais avec une autre gestion de l'enseignement, des contenus scolaires plus conventionnels. Cette gestion en ateliers n'est pas pour lui une question annexe, car «l'éducation nouvelle par le travail sera ce que le feront le matériel et l'organisation» (*Ibid.*, 2, 306), déclare-t-il en présentant cette organisation.

Il ne suffit pas à Freinet de décrire ce que devraient être ces ateliers spécialisés, il lui faut aussi les inscrire sur le plan spatial. Sa gestion de la classe passe par une gestion de l'espace. Il se fait alors architecte de l'école et propose un «Plan de locaux pour école-travail» (*Ibid.*, 2, 289), en différenciant son plan suivant que l'école comporte une ou deux classes. On y trouve ainsi, pour assurer une bonne gestion de la vie sociale du groupe classe, une salle commune qui ouvre sur les différents ateliers, ce qui permettra une gestion tour à tour collective et différenciée (voir aussi, *Ibid.*, 2, 41-49).

Si l'école forme ainsi une «petite communauté», celle-ci est cependant à concevoir de telle sorte qu'il existe entre «l'école et le milieu une sorte de liaison organique, une dépendance naturelle», en particulier du fait qu'il y est régulièrement fait appel à des intervenants extérieurs (*Ibid.*, 1, p. 306).

La gestion de la classe comporte aussi un volet temporel. Freinet traite de cet aspect dans un chapitre de *L'éducation du travail* (*Ibid.*, 1, 311-317) intitulé précisément «La discipline». Pour notre propos, on peut retenir la formule suivante qui en résume l'esprit : «l'ordre dans la diversité».

Sur le plan social, celui de la gestion du groupe classe, outre les aspects déjà conditionnés par l'organisation de l'espace et du temps, il en est d'autres qui sont spécifiquement conçus dans cette perspective. C'est le cas de la coopérative scolaire (*Ibid.*, 2, p. 58) et de la progression, déterminée collectivement, à l'aide de plans de travail annuels, mensuels, individuels (*Ibid.*, 2, 63) dont la gestion démocratique en fait un modèle de formation à la citoyenneté. En résumé,

Dans ma classe, j'ai mis entre les mains des enfants la gestion de toute la communauté scolaire (*Ibid.*, 1, 15).

Le rôle de l'enseignant dans la classe en est forcément modifié: grâce à la perfection – encore relative malgré tout – de notre matériel, la présence de l'instituteur n'est, en aucun point, nécessaire en permanence. Il aide qui sollicite son concours (*Ibid.*, 1, 78).

Ce rapide parcours de la façon dont Freinet conçoit la gestion de la classe, même s'il remonte aux années soixante, conserve toute son actualité sur le plan des principes. Certes, leur opérationnalisation demanderait des adaptations pour tenir compte en particulier de l'évolution des techniques et du développement de la vie urbaine. Cette gestion de la classe, rarement appliquée, constitue une référence majeure pour les enseignants francophones en Europe. Elle est à l'arrière-plan de la pensée enseignante, comme une sorte d'idéal ou de mauvaise conscience.

### *Un concept émergent*

Historiquement, l'évolution du concept de gestion de classe coïncide sans doute avec les changements socioculturels majeurs qui se sont répercutés dans l'école. En prenant appui sur des historiens de l'éducation, nous résumons ainsi la situation en ce qui a trait au Québec.

Au Québec, la fréquentation scolaire non obligatoire dans les années d'avant-guerre favorisait les enfants des classes sociales les plus avantagées et, avant même d'entrer à l'école, ceux-ci étaient formés au respect des valeurs religieuses ou morales de la société. Non encore scolarisés, ils étaient déjà disciplinés. À cette époque, il était facile pour l'enseignant de maîtriser sa classe grâce au concours d'une culture sociale sans équivoque, renvoyant à un code unique de références pour le maître et pour les élèves. De plus, l'enseignant avait un statut social reconnu dans et par la communauté environnante. Cette importance de la discipline se voit d'ailleurs corroborée du fait que l'évaluation faite par l'inspecteur reposait tout autant sur la bonne tenue et l'attitude respectueuse des élèves que sur leurs apprentissages. Une classe qui fonctionnait bien était d'abord une classe bien disciplinée, bien ordonnée.

Dans la décennie qui a suivi l'après-guerre, d'autres facteurs sont apparus. Un premier facteur concerne la démocratisation de l'école: elle est devenue obligatoire au primaire et s'est ouverte au secondaire à des publics de plus en plus nombreux et diversifiés. Un second facteur est la parution des écrits de tous les docteurs Spock prônant aux parents la non-frustration dans l'éducation des enfants, de sorte que, devenus élèves, les enfants n'étaient plus les mêmes. Un troisième facteur concerne chez des enseignants l'influence grandissante des différents courants, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, des idées relatives aux méthodes actives et à l'éducation nouvelle. Tous ces facteurs ont fait leur chemin pour transformer peu à peu les écoles américaines, canadiennes et européennes.

Confronté à des publics plus larges et porteurs de codes sociaux différents éduqués de manière plus libérale dans le cadre familial et soumis à des pressions vers une pédagogie plus ouverte, l'enseignant s'est trouvé devoir affronter une réalité scolaire différente dans laquelle les problèmes de discipline se sont posés avec une tout autre acuité que dans la période précédente. Il s'est vu dès lors confier le rôle de premier responsable de l'éducation au respect des normes sociales. Il semble que ces différents facteurs aient eu pour effet de poser davantage de problèmes disciplinaires et aient fortement infléchi le rôle de l'enseignant vers une gestion de classe plus centrée sur ces aspects.

Les chercheurs de cette époque constatent que le contrôle disciplinaire est devenu le premier problème, tant chez des enseignants expérimentés que débutants (Hill, 1944). Aujourd'hui, la montée de la violence dans le cadre scolaire, qu'on pense aux épisodes sanglants intervenus dans des écoles américaines ou, de manière moins spectaculaire, aux violences quotidiennes à l'école qui préoccupent les décideurs en Europe et mobilisent l'intérêt des chercheurs, montre que la question abordée sous l'aspect de la discipline, loin d'être dépassée, se présente plutôt de façon plus grave, et pose avec intensité le problème du contrat didactique entre les élèves et l'institution scolaire.

Si l'émergence de la problématique de la gestion de la classe semble principalement attribuable aux nouveaux problèmes qui se posent au sein de l'école du fait des facteurs évoqués, il faut sans doute chercher aussi du côté de la recherche. Les années d'après-guerre ont en effet été celles du développement des recherches en sciences humaines et sociales en général, et des recherches en éducation en particulier. On peut penser que si la question de la gestion de la classe a pris autant d'importance dans les préoccupations des acteurs de l'éducation, c'est parce que les chercheurs, prenant le relais des conseillers pédagogiques accablés de demandes relatives à ce propos, ont su faire émerger cette problématique.

Ainsi, comme pour toute question inscrite dans le débat social et faisant l'objet de recherches, il faut se demander dans quelle mesure il s'agit d'une question nouvelle ou qui s'est aggravée récemment et dans quelle mesure l'intérêt qu'on lui porte est nouveau ou vient de se développer. Une interrogation de ce type concerne, par exemple, les difficultés d'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 1996) ou l'illettrisme (Fijalkow, à paraître) dont il est difficile de savoir dans quelle mesure leur émergence dans le discours contemporain correspond à de nouveaux phénomènes ou à des intérêts nouveaux.

Le développement actuel que connaît la question de la gestion de classe peut être relié enfin aux transformations techniques elles-mêmes qui sont intervenues dans la classe. En effet, même si les formes scolaires évoluent lentement sur un plan général, de nouvelles formes sont expérimentées de-ci de-là, comme en témoignent ici même, parfois à une échelle nationale, les textes de Perrenoud, de Le Deun, et de Laferrière. En France, par exemple, la réforme mettant en place la réalisation de dossiers à tous les niveaux du secondaire, soit une forme de travail proche d'une pédagogie du projet qui est expérimentée avec succès depuis environ deux décennies dans les universités, montre que la forme magistrale de transmission de l'information n'est plus la seule forme scolaire reconnue. Or, les observateurs attentifs de la scène scolaire savent que l'instauration de nouvelles formes scolaires pose à son tour de nouveaux problèmes. Léveillé et Dufour (dans ce numéro) indiquent, par exemple, les difficultés de gestion de classe (planification, contrôle durant l'action) qui résultent de l'individualisation des pratiques. Il serait donc simplificateur de concevoir la gestion de classe de manière purement linéaire, car si de nouvelles formes de gestion de classe apparaissent pour résoudre les problèmes actuels (voir texte de Legault), leur développement pose à leur tour des problèmes que de nouvelles recherches seront appelées à analyser.

### *Importance de la compétence à gérer une classe*

L'étendue du concept de gestion de classe, dans son acception large actuelle, amène à considérer la gestion de classe comme une des compétences majeures nécessaires en début de carrière, une compétence indispensable à l'établissement de la confiance en soi de l'enseignant et de son identité professionnelle. Nous avons pu constater que les préoccupations prioritaires des enseignants en première année d'exercice sont le contrôle de la classe et son organisation, la discipline et la prise en compte des différences interindividuelles, notamment celles des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces problèmes complexes de gestion sont intimement liés aux particularités des groupes d'élèves qui forment l'entité sociale qu'est une classe. Même chez un enseignant expérimenté, elles requièrent une adaptation nouvelle chaque année.

De multiples facteurs qui concernent tant les novices que les enseignants d'expérience, rendent difficile la gestion d'une classe. Il peut s'agir, par exemple, de facteurs socioéconomiques issus de transformations sociales tels que la taille des écoles, le nombre d'élèves par classe, l'augmentation des élèves qui présentent des comportements agressifs et hostiles parfois doublés de problèmes graves d'apprentissage, le conflit culturel entre les valeurs et les conceptions des enseignants et celles de certains élèves, une augmentation vertigineuse dans certains contextes de jeunes immigrants qui doivent acquérir rapidement une langue seconde, la diminution ou l'insuffisance des ressources humaines et matérielles attribuables aux restrictions budgétaires.

D'autres facteurs expliquent également en partie les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à gérer leur classe. Certains sont liés aux caractéristiques de l'enseignant, d'autres au contexte de travail, parfois aux directions d'école, voire à l'avènement de la révolution numérique. En ce qui concerne spécifiquement les débutants, le choc de la réalité est aussi évoqué pour expliquer les débuts difficiles dans la profession enseignante. Il n'est pas facile de passer d'une représentation idéalisée de l'école à sa réalité quotidienne.

La gestion de classe apparaît dès lors comme une compétence professionnelle qui conditionne souvent la réussite d'une carrière d'enseignant. Il n'est donc pas étonnant de voir, dans plusieurs synthèses de ce numéro thématique, la gestion de la classe citée comme une des premières difficultés qu'éprouvent les enseignants. Ainsi, Chouinard établit un lien direct entre les représentations inopérantes des enseignants novices et les difficultés qu'ils rencontrent. Pour Léveillé et Dufour, ces difficultés provoquent de l'insatisfaction et du stress au travail, voire l'abandon de la profession. Ceci corrobore les constats clairement établis par Nault (1993) à partir de témoignages d'enseignants.

L'importance de la gestion de classe, surtout pour les enseignants débutants, s'explique par le fait que si cette compétence n'est pas maîtrisée, il leur sera difficile d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner. Un enseignant débutant qui, en début d'année, ne réussit pas à instaurer ni à maintenir des routines relatives aux déplacements en classe et au bavardage, à orienter les élèves dans les étapes du déroulement d'une leçon ou à communiquer clairement les consignes pour accomplir une tâche, fera perdre beaucoup de temps et d'énergie à ses élèves. Ces nuisances à l'apprentissage découragent les élèves. De son côté, l'enseignant ne comprend pas pourquoi ses élèves n'apprennent pas. Son insatisfaction l'empêche de planifier des situations d'enseignement motivantes pour les élèves. On pourrait évoquer bien d'autres exemples pour illustrer qu'un enseignant débutant qui ne maîtrise pas la compétence à gérer sa classe aura aussi des difficultés dans les autres facettes de son rôle, telles que celles de «combinateur», de motivateur, de facilitateur, de négociateur ou d'organisateur.



*L'importance de l'acquisition de la compétence à gérer une classe*

L'importance d'acquérir tôt dans sa carrière la compétence à gérer sa classe est maintenant reconnue dans les universités nord-américaines. Jusqu'à tout récemment, on portait peu d'attention aux difficultés d'acquisition de cette compétence. On pourrait même dire que, pour les enseignants novices, il était tabou d'en parler. On sait aussi que l'enseignement formel des habiletés et des techniques de gestion de classe était auparavant absent des programmes de formation de maîtres, de telle sorte que les futurs enseignants se trouvaient peu préparés à gérer des situations délicates en salle de classe. Cette absence de formation explique les demandes pressantes de perfectionnement que les enseignants en exercice adressent aux administrateurs scolaires et aux universités.

Au Québec, à la suite de la refonte de la formation des maîtres des années quatre-vingt-dix, les nouveaux programmes agréés en formation initiale ont, dans toutes les universités, inclus un cours obligatoire relatif à la gestion de classe. Depuis le début de la dernière décennie, différents moyens ont été mis en place pour développer cette compétence à enseigner. Pour s'en faire une idée, il suffit de jeter un coup d'œil sur les nombreux sites web avec forum de discussion qui permettent aux enseignants en exercice de partager leurs pratiques et leurs outils, sur les ateliers de perfectionnement qui répondent aux besoins immédiats de certains groupes d'enseignants (voir aussi le texte de Laferrière et celui de Legault dans ce volume) et les nombreux ouvrages qu'on ne cesse de publier à ce sujet.

En Europe, par contre, si la préoccupation de la gestion de classe est un souci majeur des enseignants, on ne saurait dire qu'elle constitue un contenu spécifique de formation. Même si elle est traitée incidemment en formation initiale, elle semble faire plutôt l'objet d'aides occasionnelles (en cas de besoin) sur le terrain et relever alors des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs. En Europe, la gestion de la classe ne semble pas encore avoir acquis dans les Instituts universitaires de formation des maîtres la place qui lui est impartie en Amérique du Nord. Incluse dans la formation pédagogique ou dans les pratiques pédagogiques, elle ne s'en différencie guère.

*L'acquisition de la compétence à gérer une classe*

On sait que la position traditionnelle typique consiste à dire que la compétence à gérer une classe s'acquiert par l'expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitation. Cette position mène alors à ne lui accorder qu'une place limitée dans les programmes de formation. Traditionnellement aussi, il s'agit d'une

compétence purement personnelle; l'inclure dans un programme de formation serait peine perdue. Dans les deux cas, la conséquence est la même: elle aboutit à négliger cet aspect dans la formation.

En ce qui concerne l'acquisition de cette compétence, Léveillé et Dufour (dans ce numéro) soulignent que, même avec cinq ou dix ans d'expérience, nombre d'enseignants sont conscients de ne pas maîtriser certains aspects de la compétence à gérer la classe. Les résultats de leur recherche, fondés sur une population d'enseignants ayant des niveaux d'expérience très variés, montrent que la gestion de classe fait problème à tous et pas seulement aux débutants. Ceci pose la question d'établir comment s'acquiert cette compétence.

En France, dans une enquête nationale du ministère de l'Éducation nationale (1999) consistant en un suivi sur plusieurs années d'un échantillon comportant au départ 600 enseignants du second degré, ceux-ci indiquent quels sont les objectifs les plus difficiles à atteindre pour eux. Une des conclusions est que «Faire travailler des élèves de niveaux hétérogènes et intéresser les moins motivés restent des difficultés que n'ont pas toujours surmontées les enseignants (respectivement 69 % et 65 %) après six années de pratique professionnelle». De manière générale, après six ans d'expérience, il ne semble se manifester une amélioration sensible que pour un seul objectif, «maîtriser le groupe classe»: 26 % des enseignants choisissent cet objectif comme un des plus difficiles à atteindre en début de carrière et ils ne sont plus que 8 % à le choisir après six ans. Ainsi, si l'expérience permet de résoudre certaines difficultés, la plupart d'entre elles demeurent et, notamment, celles qui font le plus problème. On peut donc penser que, relativement à la plupart de ses aspects, la compétence en gestion de classe ne découle pas purement et simplement de l'expérience. La question qui se pose alors est de savoir comment procéder pour aider les enseignants à développer leur compétence en ce domaine.

Il serait sans doute illusoire, prenant le contre-pied de la solution empirique qui est celle du sens commun, d'opter pour une solution qui serait purement théorique. Nous ne nous y attarderons pas.

Se présente alors une troisième solution qui correspond davantage à nos préférences. En effet, en formation, lorsqu'on offre des cibles précises d'observation concernant des éléments de la gestion de classe, les enseignants prennent conscience de ceux-ci, expérimentent en salle de classe des habiletés ou des stratégies de gestion, évaluent leur savoir-faire et apportent des corrections, s'il y a lieu. On peut penser que ces essais réfléchis sont alors intégrés sous forme de «schèmes d'action» (Desgagné, 1994) dans la compétence à enseigner de chaque enseignant. De la sorte, la compétence se construit à partir de savoirs formels, mais dans un aller et

retour entre l'action et la réflexion ; puis elle se consolide dans le moi professionnel de chaque enseignant (Nault, 1999). L'acquisition se fait par l'alternance entre la théorie et la pratique.

Pourrait-on alors croire que les futures générations d'enseignants auront un avantage sur leurs prédécesseurs, car elles auront bénéficié d'une formation à la gestion de classe plutôt théorique doublée d'une formation partagée avec des mentors habiles à développer la pensée réflexive sur et dans l'action? On peut espérer que, de cette façon, ils seront mieux armés pour gérer différentes situations de classe.

### *Une compétence personnelle*

Si l'on ne saurait considérer la compétence en gestion de classe comme un don qui permettrait à certains de gérer leur classe sans difficulté et aux autres d'être condamnés à n'y jamais parvenir, ce qui serait contradictoire avec tout projet de formation en ce domaine, on ne saurait nier pour autant qu'il existe d'importantes variations interindividuelles en ce domaine.

La personne de l'enseignant est probablement le premier facteur qui influence l'acquisition et le développement de la compétence à gérer une classe. Étant donné que cette compétence est faite de savoirs qui s'actualisent dans des contextes variés, ces divers savoirs prennent alors la couleur des caractéristiques de la personne de l'enseignant auquel ils sont proposés. Celui-ci devient pour ainsi dire le filtre des stratégies et des habiletés de la gestion de classe. Jean Jaurès disait, on s'en souvient, qu'on n'enseigne pas ce qu'on sait mais qu'on enseigne ce qu'on est. Une gestion de classe personnifiée agit dans la personne, elle est vivante par la personne de l'enseignant. Pour personnifier sa gestion, l'enseignant, placé en contrôle de situation pédagogique, intègre des métacompétences de gestion en fonction de ses possibilités et de ses caractéristiques personnelles. Parallèlement à l'acquisition des savoirs en gestion de classe, il lui revient de développer son habileté à se donner une vue d'ensemble de la situation à gérer et à visualiser les enjeux des options prises pour l'organisation du travail et les effets escomptés sur les élèves (apprentissage, bien-être, etc.). Il a également à actualiser ses capacités de négociation avec ses élèves, d'observation et de régulation de l'action en salle de classe, de communication d'un message de façon concise et précise, et de coopération avec tous ceux qui interviennent auprès de ses élèves afin de créer un climat limpide et propice à l'apprentissage. Les distorsions et les ambiguïtés sont des portes de sortie idéales pour les élèves (découragement, décrochage, démotivation, etc.). Wolfgang (1999) a même établi des stades de développement de cette compétence dans la vie d'un enseignant.

*Une compétence situationnelle*

Malgré les efforts accomplis pour mettre en place une formation «curriculaire» à l'acquisition de la compétence à gérer une classe, il n'en demeure pas moins qu'au long d'une carrière, un enseignant, même d'expérience, doit continuellement rajuster ses acquis en fonction de chaque nouvelle situation d'enseignement-apprentissage. Par exemple, un enseignant habitué à enseigner à des élèves d'un milieu socioéconomiquement favorisé devra adapter sa gestion de classe si une nouvelle affectation l'amène à travailler dans un milieu défavorisé. Il aura tôt fait de constater que ce qui allait de soi dans un milieu ne fonctionnera pas dans l'autre. Les différences relatives à l'image d'autorité que représentent l'enseignant et le personnel de l'école, au respect des règles établies par l'école, à la motivation au regard des disciplines scolaires, au langage des élèves constituent une partie des différences entre ces milieux. L'enseignant sera alors plus attentif à tous ces éléments dès les premières rencontres avec ses élèves: il observera les comportements des élèves, il cherchera une manière d'établir le fonctionnement général de la classe, il adaptera son langage à celui de ses élèves pour communiquer les consignes, il gèrera le temps d'apprentissage en fonction du rythme de chacun.

Ce type de difficulté est connu intuitivement par les enseignants. C'est pourquoi un précédent ministre de l'Éducation nationale en France avait bien amusé les enseignants quand il avait énoncé son projet, pour résoudre les échecs scolaires en milieu défavorisé, d'y envoyer les meilleurs enseignants travaillant en milieu favorisé. Outre le fait qu'on ne déplace pas aussi aisément des enseignants que des meubles, cette proposition ignorait que la compétence de gestion n'est pas une compétence purement personnelle, mais est aussi une compétence situationnelle.

D'évidence, la gestion de classe comporte des particularités liées au contexte scolaire et à la culture du milieu. Par exemple, gérer une classe en Guinée ou gérer une classe au Canada (voir texte de Laferrière) est loin d'être la même chose et requiert des compétences en partie différentes. L'une d'entre nous (Nault, 1997), lors d'une intervention au Maroc, a pu noter des différences culturelles relatives aux éléments de la compétence à gérer la classe. On observe ainsi qu'au Maroc l'enseignant rencontre peu de problèmes disciplinaires. On peut imputer ceci au fait que l'autorité parentale, plus précisément celle du père, ne soit jamais contestée et au fait que la valeur de l'école est également reconnue par les parents et par les élèves. À l'inverse, lors d'un séjour en Israël, Jacques Fijalkow a observé qu'une caractéristique majeure de l'enseignement y est l'indiscipline des élèves; la solution qu'adoptent habituellement les maîtres consiste à faire sortir les élèves de la classe. La valeur conférée par les parents, les maîtres et les élèves à l'instruction ne faisant aucun doute, l'explication peut être recherchée dans les difficultés que rencontre

un jeune qui, éduqué de manière très permissive dans sa famille, se voit confronté à l'école à des exigences plus contraignantes d'une vie de classe ordinaire; il a des difficultés à s'y conformer.

L'organisation de l'enseignement et l'approche pédagogique sont encore d'autres facteurs de spécificité en gestion de classe. Gérer une classe qui applique la pédagogie de projet, l'intégration des matières, l'approche coopérative ou encore une gestion de cycle pluriannuelle ne requiert pas les mêmes habiletés ou stratégies de gestion. Dans plusieurs de ces situations d'enseignement, la classe fermée se transforme, il ne s'agit plus d'un enseignant avec un groupe de 25 à 35 élèves.

Il va de soi également que la gestion de classe d'un enseignant du primaire diffère de celle d'un enseignant spécialiste au secondaire. Le seul fait de n'avoir qu'un groupe d'élèves ou de rencontrer dans une journée plus de cent élèves change la situation. Dans ce cas, l'âge des élèves devient aussi une autre variable importante.

De manière générale, la gestion de classe paraît devoir être considérée comme une compétence situationnelle qui requiert de l'enseignant des capacités d'adaptation continuelle. Il semble même possible d'affirmer que c'est une compétence dynamique, une compétence qui se transforme au contact des changements de situation.

### *Une gestion lourde de conséquences*

Comme on peut le constater, la gestion de classe a pris de plus en plus d'importance non seulement en formation des maîtres, mais chez tous les professionnels de l'enseignement. Limité à l'origine aux problèmes de discipline et d'ordre, ce concept inclut maintenant une foule d'actes préalables à l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage. Si elle n'est pas maîtrisée, cette compétence de base, sur laquelle se greffent la plupart des autres compétences d'un enseignant, conduit à des frustrations, voire à l'abandon, celui qui veut faire carrière dans l'enseignement.

Les constats des recherches sur les enseignants expérimentés sont devenus des priorités dans la formation des maîtres. Bien que certains enseignants puissent développer en partie cette compétence au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience dans l'enseignement, il n'en demeure pas moins qu'un grand nombre sont conscients de ne pas maîtriser certains éléments de cette compétence. Il en ressort néanmoins qu'une prise de conscience des actes de gestion de classe conduit à une acquisition et à une amélioration de cette compétence.

Un des modes d'acquisition que les recherches préconisent repose sur l'orientation vers la pensée réflexive. En effet, l'acquisition de cette compétence

est facilitée par des allers et retours entre information théorique et action sur le terrain, de préférence accompagnée par des mentors. En ce sens, le texte de Legault rapporte une expérience d'intégration théorie-pratique où les forums électroniques servent à la réflexion sur l'action dans une perspective de professionnalisation des enseignants. Ces nouveaux outils technologiques de la communication et de l'information sont de plus en plus utilisés comme mode d'encadrement des stages ou comme lieu virtuel d'échanges entre divers praticiens.

La gestion de classe est situationnelle. Tous les apprentissages dans ce domaine dépendent des situations et la compétence évolue de situation en situation. Ces variations peuvent se situer au niveau culturel ou organisationnel. La manière de regrouper les élèves, par exemple, peut dépendre également des différents ordres d'enseignement, le primaire se distinguant du secondaire, et de variantes liées aux caractéristiques des élèves. L'acquisition de cette compétence dépend aussi des caractéristiques personnelles des enseignants. En ce sens, on peut affirmer que la gestion de classe est une compétence que l'enseignant doit acquérir et maintenir sur un continuum dynamique qui évolue au gré des situations. Cette capacité à gérer la classe ne peut être empruntée ou imitée d'un collègue; elle se développe en fonction des situations, des ressources de formation disponibles et des possibilités de chaque enseignant.

Sur le plan technique, la question de la gestion de la classe semble en bonne voie d'amélioration, au moins en Amérique du Nord; il reste à s'interroger sur l'abord strictement pédagogique que nous en avons fait. Les difficultés que rencontrent les élèves à l'école, des difficultés d'apprentissage des contenus ou difficultés à s'adapter à la vie scolaire, sont sans doute attribuables à toutes sortes de facteurs.

On peut mettre en cause les élèves et le milieu dont ils sont issus: nombre de maîtres adhèrent ainsi, sans trop y réfléchir, à une conception fondée sur un hypothétique handicap socioculturel, ce qui a l'avantage primordial de les disculper. On peut aussi mettre en cause ce qui est enseigné; ainsi, au secondaire, n'est-il pas courant par exemple d'estimer que les programmes sont trop lourds? On peut enfin mettre en cause les maîtres: il suffit alors de soutenir, par exemple, qu'ils sont mal formés, qu'ils n'ont pas la personnalité qui convient à l'emploi, qu'ils sont trop jeunes ou trop vieux. On ne met alors en cause ni celui qui apprend ni ce qui est enseigné, mais la façon dont c'est enseigné.

Dans cette dernière perspective, à trop mettre l'accent sur la gestion de la classe, le risque est de fournir au discours pédagogique un nouvel avatar susceptible d'occulter certains déterminants de la gestion de la classe qui dépassent le niveau technique auquel nous nous sommes tenus dans ce texte et dans ce numéro thématique. Or, s'en tenir à ce niveau technique laisserait penser que les formes

scolaires sont des formes socialement neutres et que le maître en est le maître absolu, c'est-à-dire qu'il peut faire ce qu'il veut dans sa classe. Dans l'entreprise, s'il existe une direction de la gestion, celle-ci ne travaille pas indépendamment des autres directions, notamment de celle qui se préoccupe du marché. Il en est de même dans l'école. Ce niveau technique, qui est le niveau de l'agir professionnel, est évidemment capital, mais plusieurs observations incitent à penser qu'il ne couvre pas la totalité du problème.

Une première observation, de nature historique, et qui serait à approfondir, est que le discours novateur sur l'école et sur ses modes d'organisation n'est ni un discours qui est tenu par n'importe qui ni un discours qui est tenu n'importe quand. Tout observateur de la scène scolaire soupçonne, sans avoir trop de précisions à ce sujet, que les grands innovateurs de l'école en gestion de classe n'étaient pas de purs techniciens de l'école, mais des hommes profondément engagés dans leur société; pour eux, l'école n'était pas une communauté coupée du monde, mais un de ses rouages essentiels. C'était le cas, entre autres, de Montessori, de Decroly, de Freinet et, plus tard, d'Illich.

Si l'on considère maintenant les temps forts de ce débat sur l'école, il semble bien qu'ils n'apparaissent pas n'importe quand, mais plutôt à des moments où la société s'interroge sur elle-même. On remarquera par exemple, pour s'en tenir à la période la plus récente, que c'est en mai 1968 et après que le débat sur l'école revint à l'avant-scène. Avec Rogers et la non-directivité, les libres enfants de Summerhill, les propositions iconoclastes d'Illich, la question était en fait «Quelle forme d'autorité pour quelle société?» Le niveau technique se prolonge alors au niveau politique.

Faisant encore un pas de plus dans cette analyse, on peut se demander si le fait qu'on s'interroge avec insistance sur le point précis de la gestion de la classe n'est pas imputable à ce que la classe, en tant que forme scolaire constitutive de l'école, est en crise. Des manifestations d'indiscipline qui ont alerté les premiers chercheurs aux violences extrêmes d'aujourd'hui aux États-Unis, la question se pose de savoir si la forme sociale que constitue la classe est encore adéquate pour les enfants d'aujourd'hui, pour tous les enfants d'aujourd'hui. Les progrès de l'individualisme et ceux de la liberté gagnée par l'enfant dans l'éducation sont-ils compatibles avec les formes habituelles de l'autorité qu'exerce le maître? Comment ce que vit l'enfant hors de la classe est-il conciliable avec ce que l'élève vit dans la classe? À ce type d'interrogation, qui fait sortir de l'école la question de la gestion de la classe pour l'inscrire dans le cadre plus large de la société, il faut pouvoir apporter des réponses, c'est ce que s'efforcent de faire les chercheurs qui ont contribué à ce numéro thématique, mais ils le font sans poser explicitement le rapport école-société, ce qui demanderait d'autres contributions, plus orientées vers les sciences sociales.

Pour trouver des réponses à ces questions, on peut se demander alors à quel niveau il convient d'opérer ou, en d'autres termes, si le niveau de la classe est un niveau suffisamment pertinent pour l'avenir. La réflexion sur l'éducation a dépassé le niveau infraclasse qui était celui de l'élève. Nul ne tente aujourd'hui d'expliquer les difficultés qui se posent dans le monde scolaire en s'en tenant à des explications individuelles, du type paresse, QI ou autres. Le niveau de la classe n'est-il pas appelé à son tour à être dépassé? On trouvera dans ce numéro des exemples de formes d'organisation qui se situent à un niveau intermédiaire, entre l'élève et le maître: le groupe d'élèves (Vanhulle, Le Deun). On trouvera aussi des exemples de dispositifs qui se situent au-delà de la classe: le cycle pluriannuel (Perrenoud), l'établissement, ou plus large encore, le réseau que permettent les technologies de l'information (Laferrière, Legault). Rappelons ici qu'avec les ateliers, l'imprimerie et la correspondance interclasse, Freinet proposait déjà des formes d'organisation extérieures à l'élève et à la classe.

En posant ainsi le problème de la gestion de la classe, on considère la classe comme une forme d'organisation sociale, c'est-à-dire une forme historiquement et socialement située. On soupçonne alors qu'il existe une continuité entre la façon dont les hommes vivent, travaillent et communiquent, et la façon dont ils souhaitent que leurs enfants apprennent à vivre, travailler et communiquer à l'école, mais les recherches susceptibles de le préciser restent à faire.

C'est donc de propos délibéré qu'on trouvera, analysés ou présentés dans ce numéro thématique, des types de gestion de classe qui vont du pôle le plus classique au pôle le plus novateur (Laferrière, Le Deun, Perrenoud, Vanhulle) et qui passent par des contextes plus représentatifs de ce qu'on peut trouver plus couramment dans les écoles d'aujourd'hui (Chouinard; Martineau, Gauthier et Desbiens; Léveillé et Dufour). Certains textes présentent des travaux empiriques originaux (Le Deun, Léveillé et Dufour, Vanhulle), d'autres sont des états de question (Chouinard; Martineau, Gauthier et Desbiens), d'autres encore se situent dans une perspective plus virtuelle (Laferrière, Perrenoud, Legault), car pour constituer un ensemble sur la gestion de la classe qui soit assez riche, il nous est apparu souhaitable d'avoir les pieds sur terre, mais aussi la tête dans les étoiles.

## RÉFÉRENCES

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16(1), 42-56.
- Brophy, J.E. (1988). Education teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1-18.
- Burden, P.R. (1995). *Classroom management and discipline. Methods to facilitate cooperation and instruction*. New York (NY): Longman.



- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teacher's thought processes. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 255-295). New York (NY): Macmillan.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Pour une gestion de la classe plus dynamique au secondaire. Avis au ministre de l'éducation* (50-0402). Québec: Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Desgagné, S. (1994). À propos de la « discipline de classe »: analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York (NY): Macmillan.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *Note d'information*, 99.09. (DPD, avril).
- Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteurs, pourquoi?* Paris: Presses universitaires de France.
- Fijalkow, J. (à paraître). La lecture dans les médias ou la grande peur des bien-lisants. In B. Charlot (dir.), *Où va l'école française?* Toulouse: SEDRAP-Université.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris: Seuil.
- Hill, G. (1944). Teachers' instructional difficulties – A review of research. *Journal of Educational Research*, 37(8), 602-615.
- Jones, F.H. (1987). *Positive classroom discipline*. New York (NY): McGraw-Hill.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York (NY): Holt, Rinehart and Winston.
- Leinhardt, G., Weidman, C. et Hammond, K.M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 135-176.
- McQueen, T. (1992). *Essentials of classroom management and discipline*. New York (NY): Harper Collins.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-161). Bruxelles: De Boeck Université.
- Nault, T. (1994, 1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Nault, T. (1997). La gestion de classe et ses spécificités. In Comité d'organisation de l'A.E.C.S.E. (dir.), *Les actes du Deuxième congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation* (p. 307-310). France: Nanterre.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Struyk, L.R. (1991). *Self-Evaluation Procedures for Teachers*. Document ERIC ED336361.
- Wolfgang, C.H. (1999). *Solving discipline problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory Into Practice*, XVIII(3), 163-169.
- Yorke, D.B. (1998). Norm setting: Rules by and for the students. *Vocational Education Journal*, 63(5), 32, 33 et 47.